

## ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

V. V. Melnik

### Global tendencies and peculiarities of modernization higher professional education in Russia

The more the state will solve its important, but private problems due to an education system, to limit an autonomy and independence of higher schools, the more dearly they will manage to the state, that will be stronger destructive processes of evolution of all society and the state.

Возможности эволюции мирового сообщества и отдельных государств в XXI в. неразрывно связаны с тем, какая система высшего профессионального образования будет выстроена для этих целей, как будут решаться проблемы подготовки специалистов. Международное сообщество начало готовиться к возможным необходимым трансформациям в этой сфере в последние десятилетия прошлого века. Последовательная серия встреч европейских политиков и деятелей образования сформировала процесс, который получил название Болонского. Результатами встреч стали следующие документы: Великая хартия университетов (Болонья, 1988), Лиссабонская конвенция (1997), Сорбоннская декларация (1998), Болонская декларация (1999), Берлинское коммюнике (2003) и другие. Основной целью Болонского процесса было достижение унификации и гармонизации национальных систем образования в едином общеевропейском пространстве, снижение государственных расходов на их содержание. На состоявшейся в 1998 г. в Париже Всемирной конференции по высшему образованию отмечалось, что любому обществу необходимо обновленное высшее образование для решения задач XXI в., для обеспечения своей интеллектуальной независимости, для выработки и продвижения знаний и для подготовки и формирования ответственных и просвещенных граждан и квалифицированных специалистов, без которых невозможен экономический, социальный, культурный, политический прогресс наций.

Реформы советской системы образования современного толка начались в то же время, в

разгар перестройки, в 1989 г., через год после первой встречи европейцев в Болонье, когда в условиях гласности образовательная общественность начала обсуждение назревших проблем практически в терминах сегодняшнего дня. Однако тогда история не дала нам шанс провести эту реформу самостоятельно, и теперь мы втягиваемся в процесс, обладая иным потенциалом и менталитетом. С точки зрения науки менеджмента процесс изменений в любой системе возможен и эффективен лишь тогда, когда он соответствует ее имманентным, можно сказать генетическим, свойствам и адекватно их отражает. В этом плане в настоящее время высшее профессиональное образование России обладает как причудливой системой качеств, частично сохранившихся от советских времен, так и набором эмерджентных свойств, приобретенных и закрепившихся в ходе рыночных реформ. Но как бы то ни было, российская система образования оказалась одной из немногих отраслей, которые развивались в процессе хаотических и неуправляемых рыночных преобразований 90-х гг. XX в.

Интересно рассмотреть те основы, на которых вырос Болонский процесс, не имеющий, кстати сказать, некоего единого «директивного» документа для его участников, но представляющий собой последовательное эволюционное движение. Любой анализ эффективен, когда есть основа для сравнения, как своеобразная траектория, которая делает транспарантными осуществляемые изменения и их тренды. Для этого рассмотрим некоторые глобальные тенденции, характеризующие условия, в которых формиро-

валась идеология модернизации европейской системы образования.

**Первое.** Начиная с середины прошлого века стремление правительств ОЭСР удовлетворить массовый спрос на высшее профессиональное образование, которое является традиционно бесплатным, привело к дефициту государственных ресурсов, выделяемых на эти цели. Кроме того, на образовательные рынки моноэтнических стран — Германии, Италии, Испании, Франции в конкурентную борьбу за студентов вышли вузы Америки и Англии, делающие упор на иной, более прикладной тип программ обучения, по сравнению с традиционными «классическими» университетами. Это потребовало разработки параллельных англоязычных программ, что вызвало дополнительное увеличение расходов на поддержание государственных систем образования.

**Второе.** Возросшая экономическая мощь объединяющейся Европы потребовала нового специалиста, который был бы конкурентоспособен и в такой же мере предпринимательски инициативен, как и его североамериканский или японский сверстник. Одним из первых ответов на этот вызов был переход на подготовку в рамках университетских бизнес-школ по программам MBA и BBA в большинстве университетов Европы. Великобритания это сделала первой по понятной языковой близости к США — мировому лидеру в этой области. Крайне консервативная в языковом отношении Франция в конце XX в. ввела во всех ведущих университетах страны параллельные программы обучения основным специальностям на английском языке.

**Третье.** Миллионы мигрантов со всего света, ставшие гражданами европейских стран, заполнили Европу. Их социокультурная и экономическая интеграция, с учетом уровня интеллектуального потенциала, потребовала на рубеже веков перехода от простой массовой ремесленной подготовки молодежи к бакалавриату — укороченной университетской подготовке специалистов. Это позволило решить сразу несколько задач — повышение квалификации и конкурентоспособности европейской рабочей силы на мировом рынке труда (с учетом роста рынка услуг), гарантию занятости (при наличии рабочих мест) на общеевропейском пространстве, получение конкурентных преимуществ на европейских рынках по сравнению с Америкой, внешнедемократическое равенство этнических групп —

коренных и пришлых, получение университетской, но по-прежнему практически ориентированной подготовки различными социальными группами этих стран. Рост специализированных, направленных на получение практических знаний и навыков программ, предлагаемых как университетами, так и технологическими институтами и колледжами, в условиях жесткой конкуренции обеспечил достижение главных целей Болонского процесса — удешевление массового высшего образования и подготовку наемного работника, с фундаментом, на который работодатели в лице корпораций и фирм могут наращивать, при наличии потребностей, соответствующий «человеческий капитал».

В то же время образовательная система Европы на уровне магистратуры, докторантуры, программ MBA и отдельных элитных образовательных систем — как правило, платных (например, таких как IEP — L'Institut d'Etudes Politiques — во Франции), которые, отметим, остаются вне Болонского процесса, по нашим меркам, и по-прежнему позволяют готовить национальную элиту для политической, экономической, социальной, военной систем общества во Франции, Англии, Германии, Италии.

Достаточно резкие для Европы изменения — реализация многоступенчатости, «массовизация» высшего образования в странах ОЭСР, его коммерциализация и снижение академических стандартов вызвали озабоченность в отношении его качества как со стороны предпринимателей, так и местных сообществ, за чем последовало усиление контроля управления вузами, прежде всего со стороны общества. Об этом свидетельствуют многочисленные инициативы по совершенствованию методов и систем контроля на национальных уровнях. На этом фоне обществом возобновлены поиски «la raison d'être» европейского университета, или, как это определил Жак Деррида — нахождение «разумных оснований бытия», выражаемых в категориях «предназначения», «оправдания существования», «смысла», «конечной цели» [1, с. 174]. Ведь, несмотря на объединительные тенденции в ЕС (подвергнутые в последнее время серьезной проверке голосованием против Европейской Конституции во Франции и Голландии), ни одна европейская страна не собирается отказываться от национальной идентичности, интеллектуальной независимости. Несмотря на вышеуказанное преобладание экономики, главной

философской основой в этих поисках было и остается позиционирование университета выше сиюминутных утилитаристских соображений государства, когда университет готовит не просто служащего, а гражданина, личность; определение новых переменных той модели, которая была сформирована в Европе еще в эпоху Просвещения.

Переходя к рассмотрению проблем модернизации образования *a la Bologne* в родных «пенатах», необходимо поставить и попытаться ответить на один принципиальный вопрос, выгодно ли это России и российской системе высшего профессионального образования и как направлены векторы этой модернизации. Вместе с тем цели нынешнего этапа реформ совершенно не сформулированы и не доведены ни до вузовской общественности, ни до общества в целом. Но решение этой социетальной задачи не может быть делом только «вертикали власти».

Попытаемся кратко рассмотреть основную проблематику реформ, опираясь на логику выстраивания Болонского процесса. Для России проблемы «массовидности» высшего образования в его европейском варианте не существует, и нынешний бум высшего образования кратковременен и ограничен. Ограничен финансовыми ресурсами населения, которым необходимо расплачиваться за реформы здравоохранения, социальной защиты, ЖКХ и так далее. Ограничен человеческими ресурсами, которые, образно говоря, «усыхают» на глазах. Нас, как известно, ждет существенное сокращение выпускников средних школ в ближайшие пять лет и на дальнюю перспективу, многомиллионное сокращение населения России. Государство и правительство по-прежнему находятся в поисках кардинального сокращения бюджетных расходов. На самом деле за массовость высшего образования, его общедоступность и сохранение его родовых черт еще предстоит побороться. Совершенно понятно, что сохранение российского социума в глобальной перспективе возможно лишь при сохранении давнего российского генетического свойства — образованием и наукой должны овладевать самые широкие народные массы, с формированием просвещенной научной и интеллектуальной элиты, что в новых исторических условиях является единственной предпосылкой для формирования экономики XXI в., основанной на знании. Нацеленность реформ на подготовку университетского «шир-

потреба» в высшей школе, токарей и сварщиков в колледжах означает лишь одно — при такой образовательной политике нам никогда не выбраться из колеи ушедшей эпохи индустриализации.

Вместе с тем затянувшийся период трансформации высшего профессионального образования в России в новое качество несет в себе угрозы будущих не эффективных для общества решений. Это определяется так называемым симптомом «обострения обязательств» у чиновников, ответственных за их принятие в условиях, когда образовательное сообщество России оказывается совершенно непричастным к выработке и обсуждению внедряемых концепций, а властная вертикаль требует предоставления результатов «здесь и сейчас».

Одной из первостепенных проблем является проблема институционализации университета, и шире — всей вузовской системы, с использованием ее самоорганизующихся адаптационных механизмов к меняющимся условиям внешней среды: социальным, экономическим, политическим, глобальным. Институционализации, понимаемой как развитие эмерджентных свойств, возникших в процессе трансформации общества и образовательной отрасли, с одновременным сохранением достижений советской высшей школы. Выделим, по нашему мнению, наиболее важные из них. Это коммерциализация системы высшего профессионального образования и автономизация высшей школы в целом.

Не будем здесь рассматривать проблемы национальных и культурно-исторических особенностей, поскольку это тема отдельного разговора, примем их за предпосылку анализа, за тот контекст, в котором разворачивается «драма» нынешнего реформирования в единстве времени, места и действия. Доставшееся нам наследие по-прежнему позволяет высоко оценивать интеллектуальный потенциал нации. Россия находится примерно на одном уровне с развитыми странами по доле лиц с высшим образованием — 24 % — среди активного населения. Доля населения, получающая высшее образование, достигла к 2003 г. 4,5 % и также является достаточно высокой [2, с. 8].

Вместе с тем выясняется, что на глобальном уровне сравнительный анализ проблем, описываемых теми же терминами в разных странах, приводит к различным результатам и выводам.

Например, для американских университетов, так же как и для российских, острым вопросом является их коммерческая деятельность, позитивные аспекты которой очевидны, а негативные зачастую латентны, но ситуация порой оценивается общественностью и государственными чиновниками на библейский лад: пора удалять «менял» из храмов. Однако для американского университетского сообщества негативными факторами коммерциализации выступают совершенно иные аспекты, чем в России: коммерциализация университетского спорта за счет сомнительных инвестиций разного рода спонсоров, не совсем этичное участие университетской профессуры в деятельности отдельных корпораций, в частности в медицине, и т. п. Как минимум, к негативным следствиям этого процесса относят подрыв академических стандартов и обязанностей, ущерб научному сообществу и авторитету университетов.

Однако борьба за финансовые ресурсы их российских коллег имеет иную причину, иные источники и последствия. Вместе с тем негативные результаты можно описать одними и теми же, упомянутыми выше переменными. В настоящее время финансирование государственной системы высшего образования России от 45 до 70 % в среднем (по разным источникам) обеспечивается за счет бюджетов различных уровней. По отдельным вузам в консолидированных бюджетах показатели внебюджетных средств достигают 85 %. В консолидированном бюджете России расходы на образование в 1998 г. составляли 12,7 %, в 2002 г. — 11,96, в 2003 г. — 11,0, в 2004 г. — лишь 8,8 % [3, с. 16]. И здесь заложена опасная бифуркационная развилка — получают ли университеты возможность дальнейшего автономного развития или же они окажутся бюджетонаполнителями, пусть и на короткий промежуток времени.

Успешное в целом развитие университетского сообщества, как ни странно, является для него же негативным фактором. Прежде всего, с позиций запаздывания осуществления государством структурной перестройки экономики и востребованности специалистов отраслей высоких технологий, создания условий для их участия в мировом разделении труда, разработки национальной системы контроля качества образовательных услуг, формирования систем управления в вузах, крайне низкой стоимости труда преподавательских кадров, неощутимом влиянии на процессы

глобализации и устойчивого развития. В значительной мере достижения вузов в этих сферах можно отнести к эффектам самоорганизации образовательного сообщества и такому эмерджентному свойству, как автономия.

Для европейских университетов автономия — это эволюционное развитие гражданского общества, где традиционно более значима роль общественного участия в их управлении: региональных органов власти и местного самоуправления, попечительских советов; где существуют должности президента и канцлера, на которые назначаются известные общественные лица, имеющие серьезные полномочия по принятию решений в сфере внутривузовского управления. Развитие европейского университета как независимой от государства корпорации по производству образовательных, научных и консультационных услуг сопровождается либерализацией в отношениях между государством и вузами в сфере управления, при одновременном усилении общественного контроля за эффективностью финансовой деятельности вузов и качеством обучения.

Достигнутая в годы рыночных реформ высокая степень независимости и автономии российских университетов от федерального правительства и региональных властей в вопросах управления явилась не результатом развития гражданского общества, а следствием «выталкивания» вузов из-под опеки государства в рыночную экономику. Автономизация означала, что вузы должны сами искать внебюджетные источники финансирования, формируя свои миссии и перестраивая соответственно свои стратегии и маркетинговую деятельность на региональном уровне или в российских масштабах. Вынужденная автономизация вузов при переходе российской экономики к рыночным отношениям потребовала новых решений в организации образовательной деятельности, энергичного поиска принципиально новых механизмов приспособления к реальной политической, экономической, социальной и демографической ситуации, к условиям и потребностям многоукладной экономики, определения новых источников финансирования, сбалансированного взаимодействия вузов с быстро формирующимся рынком образовательных услуг, рынком труда специалистов. Именно с этими процессами связаны многочисленные инновации в управлении высшим профессиональным образованием, по-

зволнившие отдельным вузам добиться впечатляющих результатов по расширению масштабов своей деятельности, повышению качества подготовки специалистов.

Необходимо отметить, что в целом отрасль неплохо справилась со своей миссией. За период с 1993 по 2003 г. численность студентов в вузах России увеличилась более чем в два раза (в том числе договорной прием — с 364,1 до 3027,7 тыс. человек), число негосударственных вузов за этот же период выросло с нулевой отметки до 384, число государственных вузов — с 535 до 655. Успехи вузов в маркетинговых стратегиях привели к развитию множества новых востребованных специальностей, ранее относящихся к закрытой отраслевой подготовке. Не выдерживает критики мнение о якобы сложившемся в России перепроизводстве юристов, экономистов и менеджеров. На самом деле доля специалистов нетехнического профиля в экономике России в 7 раз меньше, чем в США, и почти в 3 раза меньше, чем в Западной Европе и Японии. Такое мнение не учитывает также того, что занятость выпускников университета не может рассматриваться только как занятость по найму, причем только в госучреждениях.

Но совершенно очевидны и другие тенденции. Несмотря на определенные успехи в предоставлении договорных образовательных услуг, коммерческую деятельность, не связанную с реализацией образовательных программ, ведут лишь 32 % вузов, производственной деятельностью заняты 10 %, спортивной, культурно-коммерческой и иной — еще 14 %. Никакой коммерческой деятельности не ведут более половины вузов России. Это означает, прежде всего, отсутствие всякой инновационной деятельности, связанной с открытием новых идей в области технологий и передач или внедрением их в производство. С ужесточением фискальной политики государства ситуация еще более обостряется. Значительная часть внебюджетных средств вузов будет безвозвратно уходить в бюджет или «проедаться», и собственные инвестиционные вложения вузов, которые и так критически низки, еще больше сократятся. Инвестиции в основной капитал в сфере образования за счет всех источников финансирования в 2002 г. составили всего 23,1 млрд. руб., или 1,7 % от всех инвестиций в экономику страны. По отношению к стоимости основных средств объем инвестиций в отрасли не превышает 4,0 % про-

тив 6,0 % в целом по экономике [4, с. 37]. Это означает максимально долгий цикл обновления основных фондов вузов, и как следствие — «гарантированное» отставание в развитии.

В заключение отметим, что, как нам представляется, именно эти проблемы и должны решаться в первую очередь в ходе реформирования высшей школы. Мы намеренно оставили вне нашего внимания методические, организационные, и кадровые и правовые проблемы внедрения в реальную российскую экономику специалистов-бакалавров. Эта задача до сих пор не получила окончательного законодательного воплощения даже для рынка труда ЕС. По данным наших социологических исследований [5], положительное отношение к бакалавру как к специалисту с высшим образованием среди населения городов Тюменской области составляет всего лишь 31 %. Вероятно, еще большее число проблем ожидает нас при полном переходе к подготовке магистров, которая потребует просто слома структуры профессорско-преподавательского состава, стандартов и организации процессов обучения в вузах.

Попытки определения университетского «raison d'être» в рамках неосмысленных парадигм эволюции российского общества, не учет в управлении этой системой уже приобретенных эмерджентных свойств, механические и скрытые от широкой академической общественности попытки административного реформирования приведут к утрате российским социумом того аттрактора, который определяет нынешние и будущие области успешного эволюционного развития российской цивилизации. И чем больше государство будет решать свои пусть важные, но частные задачи за счет системы образования нации, ограничивать автономию и самостоятельность вузов, тем дороже они будут обходиться государству, тем сильнее будут энтропийные процессы эволюции всего общества и государства. Альтернативы здесь нет.

## Литература

1. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. 2003. № 6. С. 173–200.
2. Мониторинг экономики образования: Информ. бюлл. Минобразования РФ, ГУ-ВШЭ. 2004. № 2.
3. Плаский С. // Alma Mater. 2004. № 3. С. 16.
4. Мониторинг экономики образования: Информ. бюлл. Минобразования РФ, ГУ-ВШЭ. 2004. № 3.
5. Качество обучения в базовом вузе и филиалах ТюмГУ: Отчет социологического исследования / В. А. Давыденко, В. В. Мельник, Г. Ф. Ромашкина. Тюмень, 2005.